

## Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan

FINN CALANDER

Sektionen för humaniora och beteendevetenskap, Högskolan Dalarna

**Sammanfattning:** *Som en följd av strukturella förändringar på nationella och kommunala nivåer har fritidspedagoger och lärare de senaste åren tvingats till ökad samverkan. Frågan är om samverkansresultat främst beror på strukturella förutsättningar eller aktörernas viljor. Då Giddens menar att struktureringsteorin transcenderar dualismen struktur kontra handling, förefaller den vara en god utgångspunkt i studiet av samverkan. Först granskas struktureringsteorins huvudbegrepp: struktur, handling och makt. Sedan används struktureringsteorin i analysen av interaktionen under ett personalmöte mellan lärare och fritidspedagoger i en integrerad skolenhet. Det visar sig att aktörerna reproducerar åtskillnaden mellan yrkesgrupperna och att lärarnas dominerande position upprätthålls via dessas större tillgång till resurser knutna till klassrummet.*

Idag är det snarare regel än undantag att lärare och fritidspedagoger under skoldagen samarbetar i integrerade verksamhetsformer. Frågan är hur de professionella relationerna träder fram i verksamheter där två tidigare åtskilda pedagogiska yrken möts. Enligt den offentliga retoriken skall mötet ske med ett ömsesidigt utbyte av kunskaper och erfarenheter mellan yrkeskategorierna (SOU 1991:54). Kort sagt: mötet skall ske på jämlika villkor. I skolbarnsomsorgskommitténs betänkande (SOU 1991:54 s 81 ff) framhålls strukturella faktorer, som exempelvis schemaläggning, geografisk närhet mellan verksamheterna, lokalutformning, som betydelsefulla för hur samverkan utvecklas. Utredarna betonar också att de skilda kulturerna kan bli ett hinder för samverkan mellan fritidspedagoger och lärare (se också Dahlberg & Lenz Taguchi 1994). Vissa har menat att kraftiga ekonomiska nedskärningar på skolans och barnomsorgens områden har ändrat förutsättningarna för samverkan så att den omöjliggörs (t ex Azar 1994). Harmer och Wendel (1992 s 30) menar att en lyckad samverkan förutsätter att pedagogerna inte gör verksamheten till "ett slagfält eller forum för självhävdelse".

Hansens (1994, 1995) fokus är kulturernas olika uttryck i arbetet med barnen. Mig veterligt finns det, utöver Hansens studie, ingen ytterligare forskning om den direkta interaktionen mellan pedagoger med rötter i skilda pedagogiska kulturer. Då integreringen av skola och barnomsorg fortskrider blir det alltmer väsentligt att förstå vad som sker i pedagogernas möte.

Åsikterna om vad som bestämmer om en integrering skall lyckas grundas alltså i föreställningar om förhållandet mellan strukturella begränsningar och aktörernas frihet att själva bestämma kursen. Den klassiska diskussionen om förhållandet mellan struktur och handling samt försöken att överbrygga gapet mellan dem (t ex Blackledge & Hunt 1985 s 233 ff, Barley 1989, Lindblad 1994 s 14 ff) avspeglas med andra ord i samverkansdiskursen. Anthony Giddens har sedan 1970-talet strävat efter att upplösa dualismen struktur-handling och förenar dessa i en sammanhållen teori, *struktureringsteorin*. Här tas struktureringsteorin som utgångspunkt för analysen av ett empiriskt material. Syftet är att använda struktureringsteorin som verktyg för att belysa hur de professionella relationerna mellan lärare och fritidspedagoger konstitueras i integrerade verksamheter.

#### GIDDENS STRUKTURERINGSTEORI

1984 presenterade Giddens i boken *The constitution of society – Outline of the theory of structuration* (samtliga referenser till Giddens är till denna bok) en teori om hur samhället konstitueras genom förhållandet mellan 'sociala strukturer', 'institutioner' och 'handlande subjekt'. Strukturbegreppet är centralt men kan uppfattas på olika och motstridiga sätt (Porpora 1989). Giddens menar att sociala strukturer, t ex klasser, inom samhällsvetenskapen har behandlats som om de ägde objektiv existens oberoende av mänsklig handling. Istället måste man, enligt Giddens, i analysen av sociala relationer skilja mellan system och struktur. 'System' refererar till hur relationer formas i sociala praktiker och struktur till ett virtuellt system av strukturerande former som ständigt impliceras i reproduktionen av sociala praktiker (s 17). På systemnivå skiljer Giddens mellan social integration och systemintegration. Social integration betyder ordning på en nivå av interaktion ansikte-mot-ansikte (s 28), med liten räckvidd inom systemet (s 36, s 72 f). Systemintegration syftar på förbindelser mellan aktörer som är frånvarande i tid eller rum (s 28) och som har större utsträckning i tid-rummet (s 139 ff). Denna distinktion, hävdar Giddens bevarar sambandet mellan aktörerna här och nu med "frånvarande" influenser relevanta för att karaktärisera och förklara socialt uppträdande, på ett bättre sätt än föreställningar om processer på mikro- och makronivåer (s 142).

För Giddens existerar strukturer inte annat än som virtuella system av regler och resurser bortom tid och rum. Strukturernas egenskaper binder samman sociala praktiker över tid och rum och strukturer får existens i tid-rummet endast i sådana praktiker. I det vardagliga livets flöde av verksamheter använder sig aktörer av strukturernas regler och resurser och reproducerar i sitt handlande strukturerna. Giddens kritiserar den dualistiska föreställningen för att den endast ser strukturer som begränsande för handling. Istället menar han att strukturer visserligen begränsar aktörernas manövertrymme, men samtidigt är förutsättningen för och det som möjliggör, handling.

'Regler' är generaliserbara procedurer som tillämpas i den sociala praktiken, en slags karta aktörerna orienterar sig efter (s 17 ff; jfr Bourdieu 1990 s 59 ff). Aktörerna kan vara diskursivt medvetna om de regler som i en given situation går att tillämpa, men för det mesta är reglerna för handlandet inte tillgängliga för aktörerna annat än i ett praktiskt medvetande, vilket kan

sågas motsvara Polyanis begrepp tyst kunskap (Rolf 1991). När Giddens talar om att aktörer handlar medvetet i vardagens rutiner, syftar han främst på det praktiska medvetandet (s 5 ff, s 41 ff; se även Cohen 1988 s 286). Resurser är såväl mänskliga som materiella, vilka aktörerna kan mobilisera för att "få saker och ting att hända" (s 33).

Giddens sätt att behandla strukturbegreppet innebär att aktörernas användning av regler och resurser vid en given tidpunkt nödvändigtvis uttrycker dominansförhållanden (som skilda sociala positioner) genom vilka maktrelationer formas mellan aktörerna (s 83 ff). De till strukturen knutna resurserna medierar dessa maktförhållanden genom aktörernas olika tillgång till dem. Makt är alltså ingen resurs i sig, enligt Giddens. Det är framför allt i vardagens rutiniserade handlande som makten kommer till uttryck – för aktörerna ter sig maktrelationerna ofta som självklara, som givna. Ett exempel kan vara vuxnas naturliga bestämmanderätt över barn.

Samtidigt som aktörers handlande reproducerar sociala system och praktiker (och därmed också de strukturer som används), menar Giddens att aktörerna är kunniga. Aktörerna har alltid, vid varje punkt i flödet av skeenden, möjlighet att handla annorlunda (s 9). Deras handlande är intentionellt. Aktörerna sprattlar inte som marionetter i strukturernas trädar. Såväl reproduktion som skapande av sociala praktiker sker aktivt genom aktörernas medvetna handlande. Genom sitt handlande återverkar aktörerna på strukturerna och bevarar eller förändrar dem.

Denna dubbelsidighet, att strukturer är såväl mediet för handling som handlingars resultat, utgör kärnan i struktureringsteorin – föreställningen om strukturens dualitet. Giddens menar att denna föreställning om strukturers dualitet transcenderar den dualistiska relationen mellan objekt och subjekt, makro- och mikronivåer, som varit förhärskande inom samhällsvetenskaperna; en dualism där struktur och handling behandlas som åtskilda storheter. Denna dualism är falsk säger Giddens; objekt och subjekt är bara olika sidor av samma mynt.

## KRITIK AV STRUKTURERINGSTEORIN

Kritiken mot Giddens sätt att formulera struktureringsteorin har varit omfattande. Dels har de ontologiska och epistemologiska grunderna ifrågasatts (Layder 1989, Bryant 1992) och dels har Giddens teoretiska anspråk på att struktureringsteorin skulle vara en ny grund för samhällsvetenskaperna angripits (Brante 1989). Giddens menar att struktureringsteorin måste förbindas med en idé om samhällsvetenskap som kritisk teori (s 287), men har kritiserats för att han själv undviker att göra detta (Bernstein 1986, Bryant 1992).

Giddens föreställning om strukturers dualitet har kritiserats för att den inte, som han hävdar, överskrider vare sig distinktionen mellan makro och mikro eller mellan struktur och aktör (Layder 1989, Mouzelis 1989, Baber 1991). Mouzelis (1989) menar att såväl föreställningen om strukturers dualitet som dualismen struktur-aktör, behövs för att förstå hur aktörer förhåller sig till strukturer. När till exempel aktörer distanserar sig från strukturens regler och reflekterar över dem i syfte att intervensera strategiskt förstås detta bäst genom att behandla strukturen som ett reellt objekt för reflektion. Mouzelis pekar också på att om objekt-subjektrelationen skall

förstås som en dualitet som Giddens menar, eller en dualism, beror på var i det sociala systemet aktörerna befinner sig. Relationen mellan till exempel en lärare och en klass – subjekt och objekt – är sådan att klassens karaktäristika (delvis) bestäms av lärarens sätt att interagera med den. Det ligger i lärarens makt att förändra sitt sätt att agera och därmed också hur klassen fungerar. I ett sådant fall är det fråga om en dualitet, enligt Mouzelis. Men läraren kan arbeta i ett skolsystem med auktoritära strukturerande egenskaper (jfr Evans 1987) vilka hon som enskild aktör knappast kan påverka. I detta fall övergår relationen till att bli dualistisk (Mouzelis 1989 s 625 ff). Mouzelis är också kritisk till att, som han menar, Giddens kopplar samman aktörers möten i av kroppslig närvaro med småskaliga förändringar. Giddens negligerar då att även:

face-to-face encounters (or situations of co-presence) may directly involve very large-scale processes, i.e. reciprocal practices that extend widely in time and space (Mouzelis 1989 s 621).

Baber (1991) hävdar att det inte går att formulera en väl avgränsad handlingsontologi. Han menar att Giddens starkt överskattar aktörers handlande på bekostnad av strukturella begränsningar. Struktureringsteorins värde ligger enligt Baber framför allt i dess användning som känsliggörande verktyg i empirisk forskning, något som stämmer med hur Giddens själv ser på struktureringsteorin och dess relation till empiriska undersökningar.

Sewell (1992) är positiv till struktureringsteorin men menar att begreppet regel är mångtydigt och i vissa sammanhang är svårt att skilja från materiella resurser, det vill säga att regler ibland är mer faktiska än virtuella. Han föreslår istället begreppet 'schema'. Ett schema är då ett helt igenom virtuellt system av generaliserbara regler vilka är översättbara till för aktören nya sammanhang, och som uttrycks i en speciell kultur. Reglerna inom en struktur blir då ett kulturellt schema som aktörer har tillgång till i sitt vardagliga handlande. Sewell pekar vidare på att om man vill bibehålla Giddens föreställning, blir det nödvändigt att förstå begreppet resurs och dess relation till kulturella scheman på ett annorlunda sätt, nämligen att betrakta resurser som resultat av kulturella scheman.

På så sätt blir resurser samtidigt som de är ett resultat av scheman också ett bidrag till produktionen av scheman. Det innebär att det sätt på vilket en resurs utformas (t ex en skola) får konsekvenser för hur aktörerna använder och kan använda strukturens kulturella schema; vilket i sin tur återverkar på schemat via aktörernas reflexiva kontroll över sitt handlande (s 5 f, s 376). Man skulle kunna förstå Giddens så att det inte är i det materiella framträdandet resursen ligger utan i aktörens möjlighet att mobilisera det materiella för sina syften (jfr Cohen 1988 s 285 ff). Skillnaden mellan regel och resurs blir då svår att urskilja. Det verkar i så fall vara aktörens möjlighet att via användning av strukturens regelsystem kunna mobilisera en resurs, som skulle vara själva resursen, vilket blir motsägelsefullt. Sewells lösning förefaller med andra ord väl motiverad.

Smith (1983) pekar på att i praktiken kan det vara svårt att avgöra var aktörers handlingar så att säga slutar och strukturen börjar. All handling, menar Smith, sker utifrån strukturens regel-resurssystem, men samtidigt

också i en symboliskt definierad social kontext. Giddens diskuterar givetvis också begreppet kontext, men kopplar det till aktörers fysiska närvaro och talar framför allt om kontextualitet (se t ex s 71, s 132), vilket innebär:

The situated character of interaction in time-space, involving the setting of interaction, actors co-present and communication between them (s 373).

Införande av kontext räddar Giddens och återupprättar förbindelsen mellan aktör och struktur (jfr s 28 ff, Barley 1989 s 52 ff).<sup>1</sup>

### **Konklusion**

Begreppen kan sammanfattas i en mer utarbetad modell av relationen mellan struktur och aktör. Utgångspunkten är givetvis Giddens grundläggande föreställning om strukturens dualitet. Strukturer förstås som kulturella scheman vars effekter i tid och rum får form i mänskliga och materiella resurser. Det är genom scheman och kontrollen över resurser som aktörerna utifrån sina respektive horisonter handlar meningsfullt. Resurserna är samtidigt mediet för maktutövning. En resurs är inte neutral när det gäller att skapa de sociala relationerna, utan är symboliskt laddad genom sin koppling till de kulturella scheman aktörerna använder för att kunna handla. Aktörerna handlar i en kontext vars interna aspekter är givna dels via resursernas specifika uttryck i det lokala sammanhanget och dels av de i kontext situerade aktörernas sätt att använda scheman och resurser. Kontexten har också externa aspekter som går bortom det lokala sammanhanget. Vad som tillhör de externa respektive interna aspekterna, beror på den enskilde aktörens möjlighet att påverka olika sidor av kontexten.

Man kan förstå kontextens externa aspekter som de sidor av strukturens manifestationer vilka har ett stort avstånd till en aktörs påverkansmöjligheter. Till de interna aspekterna hör då det som ligger nära en given aktörs möjligheter att påverka genom förändrat handlande. Vad som i ett givet sammanhang är externt respektive internt förändras alltså beroende på vilken aktörs perspektiv som anläggs (t ex en lärares eller en politiker som sitter i utbildningsutskottet).<sup>2</sup> I en undersökning skulle alltså det externa kunna behandlas som om det ägde en faktisk existens utanför aktörerna, det vill säga som en dualism mellan objekt och subjekt, medan det interna behandlas som en dualitet i Giddens mening.

### **NYSKOLAN I MEDELSTAD**

Det empiriska material som bildar underlag för analysen utgörs av en 'interaktionsremsa' (Giddens s 136) tagen ur en ljudinspelning av sex lärares och två fritidspedagogers diskussion under ett planeringsmöte. Vid tillfället var jag närvarande som observatör. I den interaktionsremsa jag valt ut reflekterar aktörerna över hur en resurs skall användas. De beslut man fattar under mötet kommer att påverka aktörernas framtida handlande.

Nyskolan är en låg- och mellanstadieskola med cirka 200 elever belägen i en medelstor stad i mellansverige och har naturligtvis påverkats av de förändringar som skett i skola och barnomsorg de senaste åren (bland annat

samverkan, skolans kommunalisering, ny läroplan, ekonomiska nedskärningar). Fritidshemmet flyttades till följd av en ändrad kommunal organisation in i skolbyggnaden ett drygt år före det tillfälle som här analyseras.<sup>3</sup> Målen för integreringen var, utöver ekonomiska besparingar, oklara. Samverkan utgör officiell norm på skolan. Rektor betonar betydelsen av samverkan och samarbete och att samtliga lokaler i skolan och fritidshemmet är gemensamma och "tillhör alla".

Hemvisten ligger som en ö i skolan och klassrummen är utspridda, i de flesta fall isolerade från varandra. Verksamheten under skoldagen är strukturerad så att en markerad åtskillnad mellan fritidspedagoger och lärare i tid och rum blivit följd (Calander 1997). Eftersom fritidshemslokalerna är otillräckliga för de stora barngrupper som följt av nedskärningar, har fritidspedagogerna ibland låtit barn leka i klassrum på fritiden efter skoldagens slut. Några lärare i kollegiet har dock undrat över vilka regler som gäller, eftersom de har märkt att saker någon gång inte stått på den plats där de lämnade dem. Vid ett par tillfällen har barn ritat på vita tavlan i klassrummet.

Under det år som gått sedan integreringen genomfördes har personalen även irriterat sig på andra saker, vilket föranledde rektor att samla samtliga lärare och fritidspedagoger till ett möte för att diskutera vilka "normer" som skulle gälla i olika frågor. Det är från detta möte data är hämtat. Materialet är för det första valt utifrån att det problem som behandlas förefaller triviale – många lärare och fritidspedagoger kommer att känna igen sig. För det andra är materialet också representativt. Det skiljer sig inte till karaktär eller innehåll från diskussionen under hela mötet. Nedan beskrivs diskussionen om problemet i en relativt utförlig berättelse om hur mötet mellan fritidspedagogerna och lärarna förlöpte. Denna utförlighet bedömer jag som nödvändig för att man som läsare skall kunna följa logiken i analysen.

### **Barns fritid och lärares klassrum**

Diskussionen nedan handlar om ifall barnen när de använder klassrummen på sin fritid, skall få använda vita tavlorna eller ej. Några lärare anser att de inte bör få göra detta då tavlorna inte skall användas för nöjes skull utan endast på lektioner. Fritidspedagogerna argumenterar för att barnen skall få göra det med motiveringen att barnen tycker att det är roligt, när de leker. Några lärare instämmer med fritidspedagogerna. Farhågor förs fram att om fritidshemsbarnen får lov till detta, så kommer "alla" barn att vilja använda tavlorna även under skoltid, vilket ger lärarna merarbete. Man enas till slut om att barnen får använda såväl klassrum som vita tavlor under förutsättning att de respekterar rådande ordning i klassrummet. Det är fritidspedagogerna som har ansvar för att så sker.

Diskussionen startar med att fritidspedagog Fp 1 berättar att man via "korridorssnack" har förstätt att det funnits missnöje bland lärare med att fritidspedagogerna låtit barn använda klassrum på fritiden. Läraren Le 4 vet att barn varit i hennes klassrum någon eftermiddag, men det är inget hon störs av, säger hon. "Är det nå'n idé vi går vidare?" frågar Fp1, om det nu inte är något problem? Efter en utveckling under ett par minuter återför Le 1 diskussionen till frågan om barn i klassrummen på fritiden. Le 2 vill att man skall "sätta stopp" för detta i hennes klassrum, eftersom där finns teknisk utrustning installerad för ett barn med funktionsnedsättning, något fritidspe-

dagogerna går med på. Ett par lärare (Le 3 och Le 4) för fram ett praktiskt problem. När barnen ritar på vita tavlan klarar de inte alltid av att komma ihåg att sätta på "hattarna" med följd att pennorna torkar ut. Frågan är nu om barnen överhuvudtaget skall använda vita tavlorna när de är i klassrummen på fritiden. Le 3 argumenterar för att det är olämpligt att barnen använder tavlan "till nöje", då pennorna så fort tar slut. Fritidspedagog Fp 1 erbjuder sig att lösa problemet genom att köpa in pennor till vita tavlan på fritidshemmets bekostnad. "Ja, då struntar jag i det" säger Le 3. Mötesdeltagarna konstaterar dock att eftersom skola-fritidshem har ett gemensamt verksamhetskonto, är detta egentligen ingen lösning, men som Fp 1 uttrycker det:

*Fp 1:* ... annars går vi på samma. Men det syns ju vad vi har handlat. Så det lär vi väl få stå till svars för antar jag (*skrattar*).

Lärare Le 1 förskjuter nu problemet från den praktiska nivån till att handla om en målfråga. Pedagogerna på skolan har formulerat en miljöpolicy som innebär att man skall undvika material som ej går att återbruka, t ex pennor till vita tavlan, eller som är skadliga för miljön – underförstått att barnen endast skall använda tavlorna i samband med skolarbetet. Hon får visst stöd av Le 3. Argumentet får dock inte någon respons hos de övriga deltagarna, varpå Le 1 ändrar riktning:

*Le 1:* Men är inte det nånting som barn inte ska göra? Är det inte bara att säga det? Jag vet inte...?

*Le 2:* Det tycker jag! Absolut! (*med eftertryck*).

*Le 1:* Det tycker jag alltså.

Det står nu klart för mötesdeltagarna att man har olika syn på barn och pedagogens relation till dem. Fritidspedagogen Fp 2 påpekar att det "samtidigt är väldigt roligt och spännande" för barnen att få rita på tavlan. När hon säger detta suckar Le 2 tyst: "Men Gud!" Av sammanhanget förstås att Le 2 inte anser Fp 2's argument väga tungt i diskussionen.<sup>4</sup> Le 5 undrar om inte fritidshemmet har en egen vit tavla, varpå Le 2 snabbt påpekar att det sitter en tavla (ca 55 x 40 cm avsedd för meddelanden till föräldrar) på dörren in till fritidshemmet – underförstått att barnen på fritiden kan använda den istället för tavlorna i klassrummen.

Fritidspedagogerna kommenterar inte detta, utan Fp 1 säger att barnen gärna använder klassrumstavlan i sina lekar, t ex när de leker "fröken". Tre lärare (Le 3, Le 4 och Le 6) tar tag i denna tråd och menar att om bara fritidspedagogerna ser till att barnen sätter på hattarna på pennorna och respekterar ordningen i klassrummet, så är det OK att barnen är där och leker och ritar på tavlan, för "den är allmän egendom på något vis" (Le 3). Le 5 framför en farhåga att om nu fritidshemsbarnen får rita på tavlorna kommer detta att sprida sig på skolan så att alla barn börjar använda tavlorna även under skoltid. Detta kan medföra extraarbete för lärarna, bland annat för upprätthållande av den allmänna ordningen. Om fritidspedagogerna alltså låter barnen ha tillgång till tavlorna i klassrummen, är det fritidspedagogerna som har ansvaret "precis som det är vårt ansvar när vi är där" (Le 5).

Fritidspedagogerna säger att de tycker det är bra om lärarna läser sina klassrum när undervisningen slutar för dagen, så att fritidspedagogerna har kontroll över vilka barn som får tillgång till klassrummen och var i byggnaden barnen finns. Diskussionen fortsätter med att Le 5 går in på betydelsen av att lära barn ta ansvar (till exempel för hur de använder vita tavlorna). Hon betonar samtidigt vikten av att pedagogerna har kontroll över dem. Fp 2 tonar nu ner problemet.

*Fp 2:* Sen tror inte jag att det blir så himla ofta som dom kommer att göra det. Jag tror jag har varit med om det en gång att dom har ritat på tavlan så jag har blivit orolig: "Hur blir det nu då?" Jag tror inte det blir nån rovdraft.

Fp 1 säger att hon inte "tror ... på att ha en massa regler" och att man mer borde lära barnen vad de *får* göra och "inte orda allt för mycket" om vad de inte får göra. Le 1 irriterar sig på att, som hon tycker, fritidspedagogerna förenklar problematiken med att lära barn att ta ansvar. Detta kräver en betydligt större arbetsinsats än vad som framgick av diskussionen dittills, anser hon. Le 4 går i polemik och pekar på att det är illa om pedagogerna agerar så att de fräntar barnen möjligheter att ta ansvar (och då också riskera ett misslyckande). Le 3 stödjer Le 1 i diskussionen och knyter an till det Le 1 tidigare framförde om att man helt enkelt kunde bestämma att barnen inte skall använda tavlorna på fritiden.

*Le 3:* Sen tror jag inte att det är nåt konstigt och svårt heller om man nu skulle ta upp det här med vita tavlan. Om vi bestämde helt annorlunda. Att barnen förstod att det där, det använder vi på lektioner. Man måste spara på dom här pennorna. Det tror jag inte alls är nåt svårt för barnen att förstå. Inte alls. Det tar dom. Det tar dom.

Det beslut som fattas i frågan innan gruppen går över till nästa diskussionspunkt, blir aldrig explicit uttalat men kan förstås som att man enats om att "sunt förnuft bör råda" (Fp 1 och Le 5) och att fritidspedagogerna gör som de bedömer vara lämpligt, med ansvar för att ordningen i klassrummen bevaras. Fritidspedagogen Fp 1 avslutar diskussionen:

*Fp 1:* Jag bara är kanske lite provokativ ibland. Men det är bara för att vi ska komma in på det här: Varför ska man inte göra det? Varför kan inte barnen få göra lite si och så? Så att man har en motivering till varför. Och sen kan vi i alla fall göra olika. Och att om vi sen har olika synsätt på barnen, men samma mål, så är ju bara det en tillgång.

## BERÄTTELSEN

Analysen av berättelsen sker i tre steg. Först skall dess intrig skärskådas. Därefter synas berättelsens aktörer och sist interna aspekter av kontexten, som är såväl en del av intrigen som en miljö för aktörerna.<sup>5</sup>



### **En kamp om makt**

Den intrig som gör berättelsen om mötet mellan fritidspedagoger och lärare begriplig, handlar om kontroll. Diskussionen kretsar kring vem som skall ha kontroll över vad, vilka och när. Klassrummet är i sammanhanget den resurs kring vilken intrigen utvecklas. För att förstå mötets resultat, konstitueringen av den professionella relationen, måste man alltså förstå klassrummet som resurs i den integrerade skolan-fritidshemmet och denna resurs förbindelser till kulturella scheman och struktureringen av relationerna i det sociala systemet som helhet.

Klassrummet är ett spänningsfyllt område (jfr Lortie 1975, Blackledge & Hunt 1985 s 42 ff, Stensmo 1995, Hellsten 1996). Giddens talar om klassrummet som en "power container" (s 136; se även Beach 1995). I klassrummet är läraren den som har makten att definiera otillåtet beteende och sätter gränser för barnens frihet att handla. Undervisningstiden som är starkt förbunden med klassrummet är helt under lärarens kontroll. Relationen mellan lärar- och elevpositionerna är präglad av dominans- underordning. Den sociala praktik som återkommande i tiden utspelas i detta rum och får mening för aktörerna som undervisning, konstituerar rummet just som ett klassrum.

Vita tavlorna kan förstås som ett symboliskt fokus för en kamp om kontroll över klassrummet. Tavlorna är placerade i klassrummen snett bakom lärarens arbetsplats och uppsatta på en höjd över golvet anpassad till en vuxens längd – tavlan tillhör läraren. Läraren tillåter eller tillåter inte en elev att använda tavlan; tavlan är en resurs för att rikta elevernas uppmärksamhet mot läraren och dagens arbetsinnehåll – tavlan blir ett medel för kontroll av eleverna (jfr Stensmo 1995 s 66). Den markerar lärarens position och är en del i upprätthållandet av lärar-elevrelationen (Granström 1994). Tavlan är knuten till meningssammanhanget undervisning och därmed också sammanbunden med arbete och nyttig verksamhet. Därför skall tavlorna inte användas "till nöje" (Le 3), det vill säga på fritiden som ägnas åt rekreation och onyttig sysselsättning (Qvortrup 1994, Rohlin 1996). Därför är ritandet på tavlan utanför undervisningen "nånting som barn *inte ska* göra" (Le 1 och Le 2). Därför kan barnen förstå att tavlan endast skall användas på lektioner (Le 3). Om barnen får tillgång till klassrummet på fritiden riskerar rummet att profaneras och lärarens dominerande position att eroderas (Bourdieu 1986 s 6 f, 1991 s 240 ff, Granström 1994, Ziehe 1997). Fritidspedagogerna gör genom att släppa in barnen i klassrummen ett intrång på lärarnas område (Qvortrup 1994 s 104 f, talar om "statuskränkning"). En rimlig tolkning är att diskussionen uttrycker vissa lärares kamp för att de vid integreringen inte skall förlora makten över klassrummet (och etablerad undervisningspraxis) och för att bibehålla rådande positionsavstånd till fritidspedagogerna.

### **Dominans och underordning**

Hur aktörerna som innehavare av olika yrkespositioner, det vill säga hur de som personer använder kulturella scheman är avhängigt det sätt på vilket de förhåller sig till positionen, till exempel genom ledarstil i undervisning och fritidshemsverksamhet (Stensmo 1995, Ursberg 1996). Lärarnas argument för varför barnen inte skall få tillgång till tavlan, hämtas från en traditionell skolkulturs syn på lärarpositionen, där olika lärare använder detta kulturella

schema på delvis skilda sätt. Le 1 och Le 2 förefaller ha ett stort behov av kontroll, medan Le 4 och Le 6 verkar ha ett mindre. Le 3 vacklar i diskussionen mellan den ena och den andra ytterligheten. Även för fritidspedagogerna är naturligtvis frågor om kontroll över barnen av betydelse (Ursberg 1996), men utövandet av kontrollen sker i ett från skolundervisning väsensskilt sammanhang och tar sig andra uttryck via barnomsorgsinstitutionens kulturella scheman (Johansson 1984, Hansen 1994, 1995).

På ett strukturellt plan dominerar skolkulturen och barnomsorgskulturen är dominerad (jfr Hargreaves 1986, Haug 1992, Dahlberg & Lenz Taguchi 1994). Fritidspedagogen och läraren tilldelas olika positioner i enlighet med detta dominansförhållandes logik. De kulturella scheman lärare respektive fritidspedagoger använder i diskussionen väger då olika tungt, vilket också framgår av argumentationen. Le 2's suck "Men Gud!" är förståelig i ljuset av detta. För att hårdra: I lärarnas argumentation där de använder sig av det skolkulturella schemat står läraren, arbetet och kontrollen av barnet i centrum, för fritidspedagogerna som använder barnomsorgskulturens schema står barnet, leken och barnets egen kontroll i centrum (jfr Riksaasen 1994, om socialiseringen in i olika yrkeskulturer; se även Dahlberg & Lenz Taguchi 1994).

Fritidspedagogerna erkänner genom sitt agerande lärarnas makt över barnens användning av klassrummet på fritiden. Fritidspedagogernas bild av skola, lärare och undervisning har formats under många år som elever i liknande klassrum. För dem framstår det som naturligt att lärarna har rätt att bestämma över klassrummet, även när lokalerna enligt den officiella normen är "gemensamma". I en mening kan man säga att fritidspedagogerna och lärarna använder ett och samma kulturella schema i diskussionen; för båda grupperna är det självklart att man är olika (Fp 1) och alltså i grunden är åtskilda. Fp 1's avslutande replik upprätthåller ett sken av samverkan samtidigt som den återskapar en professionell åtskillnad, genom att framhålla olikheterna mellan lärare och fritidspedagoger som "en tillgång". Detta sken är viktigt att bevara för att undvika att intrånget leder till öppen konflikt.

Lärarna utövar makt via den dominerande skolstrukturens kulturella schema, som för samtliga aktörer (lärare, fritidspedagoger, barn, föräldrar) definierar klassrum och det legitima handlingsutrymmet i detta rum (Beach 1995 s 336 ff). De kan därigenom bestämma normen för vad som är acceptabel ordning och oacceptabel oordning i klassrummet och på så vis behålla kontrollen över rummet och dess resurser även utanför egen fysisk närvaro i tid-rummet. Fritidspedagogerna mildrar det intrång de gör i skolan genom att framhålla att de inte kommer att använda rummet så ofta och att det inte kommer att vara så många barn där samtidigt. Barnens och fritidspedagogernas utnyttjande av klassrummen efter skoldagens slut blir "villkorat"; de kan inte mobilisera rummets resurser fullt ut. Klassrummet är ett klassrum är ett klassrum...

Aktiviteter i klassrummet kommer att ske under fritidspedagogernas kontroll. Det är fritidspedagogen som läser upp – rummet är inte direkt tillgängligt för barnen som hemvisten. Det är fritidspedagogen som blir orolig om barnen gör något som bryter mot lärarens norm för det acceptabla (Fp 2). Såväl barn som fritidspedagog tvingas när klassrummet används utanför undervisningen under den fria tiden (jfr Qvortrup 1994 s 94) att

kontextualisera rummet just som ett klassrum. Vid inträdet i rummet och när de sedan använder det, återskapar de genom sina handlingar klassrummet och det sociala systemets rådande maktrelationer (till exempel genom påminnelser till barnen om "vad som gäller"). En rimlig tolkning är att förstå diskussionen som en reproduktion av fritidspedagogernas underordnade position relativt lärarna så fort de rör sig i de regioner (Giddens 1984 s 119 ff) som av tradition tillhör lärarna.

### Åtskilda världar

Före integreringen var klassrummen exklusivt lärarnas. Vid integreringen tränger fritidshemmet (och fritidspedagogerna) in i skolan under skydd av en officiell norm om samverkan. Intrånget och normen skapar ett hot om kommande förändringar i etablerad undervisningspraxis. Fritidspedagogerna kan, om lärarna skulle motsätta sig att barnen överhuvudtaget skulle få tillgång till klassrummen på fritiden, hänvisa till samverkansnormen och också mobilisera rektor (en mänsklig resurs) för att få det. Lärarna kan i den rådande kontexten inte öppna neka fritidspedagogerna tillträde till klassrummen. Le 2 kan dock undvika att fritidspedagogerna använder "hennes" klassrum genom att hänvisa till den tekniska utrustningen, vilken gör det olämpligt att släppa in barn där utan vuxen tillsyn. Fritidspedagogerna kan i sin tur acceptera detta argument utan att "bräka" då Le 2's klassrum är beläget långt från hemvisten, och alltså relativt ointressant hur som helst. Samspelet mellan kontextens fysiska och interaktiva aspekter gör i detta fall att aktörerna kan bevara åtskillnaden samtidigt som samverkansnormen upprätthålls – fritidspedagogerna använder inte Le 2's klassrum av praktiska skäl. Klassrummens geografiska placering i byggnaden försvårar användningen av annat än två klassrum som är lokaliserade nära hemvisten. Det är svårt att i rådande kontext göra så mycket annat än klassrum av miljöerna.

Barnen slussas under den samlade skoldagen, då samverkan sker, mellan å ena sidan undervisning i klassrummet till fritidsverksamhet i hemvisten. Lärare och fritidspedagoger arbetar åtskilda (Calander 1997). Denna åtskillnad garanterar fritidspedagogerna autonomi i de verksamheter som äger rum under fritiden, men innebär också att de erkänner lärarnas autonomi i undervisningens aktiviteter. Fritidspedagogerna har själva aktivt verkat för att bibehålla åtskillnaden vid integreringen, allt för att inte riskera att "ätas upp av skolan". Den kontext de varit med att skapa i den samlade skoldagen, strukturerar under diskussionen det tillgängliga argumentationsutrymmet för fritidspedagogerna. De kan i detta sammanhang knappast göra annat än att acceptera lärarnas rätt att villkora deras utnyttjande av klassrummen utanför skoldagen. De kan knappast släppa efter på kontrollen över barnen när de använder klassrummet.

Fritidspedagoger och lärare rör sig i åtskilda världar. Ett resultat av struktur och kontext i samspel, samtidigt som den interna kontexten också är ett resultat av aktörernas medvetna handlande – strukturens dualitet uppenbarad.

### DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Relationen mellan fritidspedagoger och lärare är inte en fast oföränderlig realitet. Istället skapas relationen på nytt i varje situation av interaktion

genom kulturella scheman och kontext. I den här aktuella situationen konstitueras den professionella relationen mellan fritidspedagoger och lärare så att den karaktäriseras av åtskillnad och underordning eller dominans. Relationen konstituerades genom medvetet handlande av aktörerna i en kontext som understödde deras handlande enligt en åtskiljande logik. Ett sken av samverkan skapades. Fritidspedagogerna fick tillgång till klassrummen, men på lärarnas villkor. Samverkansnormens retorik – ”lokalerna tillhör alla” – ekar tomt; klassrummet är som tidigare lärarens. Framförallt är klassrummet inte barnens. Mötet på jämlika villkor där pedagoger från fritidshem och skola ömsesidigt utbyter kunskaper kan alltså vara svårt att få till stånd.

För en person utanför skolans värld kan den här berättelsen om barnens fritid och lärarens klassrum te sig absurd. Hur kan det vara ett problem om barn av och till ritar på vita tavlan? Under diskussionens gång reser också några aktörer frågan om det verkligen är ett problem överhuvudtaget. Ändå ägnas 23 minuter av den tillgängliga mötestiden om cirka 120 minuter, till diskussionen; det vill säga en femtedel av tidsutrymmet ägnas detta ickeproblem. En tolkning är att aktörerna inte kan formulera intrigens grundbult diskursivt utan att den finns i det praktiska medvetandet och det omedvetna (jfr Giddens 1984 Kap 2). En annan tolkning kan vara att det verkliga problemet inte får formuleras diskursivt. Om så skulle ske ökar risken för öppen konflikt så att skenet av samverkan inte längre går att bevara. En aktör kan troligen uppfatta samverkan som problemfri eftersom problemens framträdelseformer ter sig bagatellartade, som irritationsmoment. I vardagens rutinerade praxis konfronteras dock aktörerna ständigt med högst reella problem av grundläggande pedagogisk karaktär. Så länge fortsatta diskussioner mellan aktörerna inte kommer åt själva den intrig kring vilken problemen kretsar, finns det skäl att anta att en ständig ström av konfliktningar kommer att uppstå och hota samverkan när fritidspedagogernas och lärarnas banor korsar varandra i tid-rummet. I en sådan kontext blir aktörernas betoning av olikheter mellan fritidspedagoger och lärare och åtskillnaden i tid-rummet förstaelig som ett strategiskt agerande för att kontrollera ett ständigt närvarande konflikthot.

Harmer och Wendel (1992) har fel – samverkan är ett slagfält. På samma gång har de rätt – vi gör det till ett slagfält. Å ena sidan blir aktörernas handlande i diskussionen begripligt mot bakgrund av strukturens (oklara) samverkansnorm och (ojämlika) dominansförhållande mellan yrkespositionerna. Å den andra blir kontextens interna aspekter begripliga som ett resultat av såväl struktur och extern kontext som aktörernas medvetna handlande.

#### NOTER

Ett särskilt tack till referees liksom till tidskriftens redaktion för synpunkter och förslag i samband med den slutliga utformningen av artikeln.

1. Giddens menar att mellan struktur och aktörer finns en 'uppsättning' modaliteter som, med Barleys (1989 s 53) ord, utgör "scripts that encode contextually appropriate behaviours and perceptions".
2. Resonemanget ligger nära ett ramfaktorteoretiskt tänkande. I detta sammanhang medger dock inte utrymmet en kritisk jämförelse.

3. Se Calander (1996) om fritidspedagogernas väg in i skolan.
4. Vid ett annat tillfälle berättade Fp 1 att hon tolkade Le 2:s 'suck' på just detta sätt.
5. Under arbetet med artikeln bad jag fritidspedagogen Fp 1 läsa berättelsen, för att få feed-back på att diskussionen transformerad till text överensstämde med hennes minnesbild av mötet. Även om minnet hade bleknat, så uppfattade hon min redogörelse för diskussionens förlopp som riktig. Vid ett senare tillfälle läste också läraren Le 4 berättelsen. Den återgav korrekt diskussionen under mötet, ansåg hon. Le 4 menade att problemet handlade om att man i gruppen hade olika människosyn.

## LITTERATUR

- Azar, N. 1994: Synpunkten. *Fritidspedagogen*, 6/94.
- Baber, Z. 1991: Beyond the structure/agency dualism: An evaluation of Giddens' theory of structuration. *Sociological Inquiry*, 61(2), 219–30.
- Barley, S. 1989: Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. I M. Arthur, D. Hall & B. Lawrence (red): *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beach, D. 1995: *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bernstein, R. 1986: Structuration as critical theory. *Praxis International*, 6(2), 235–249.
- Blackledge, D. & Hunt, B. 1985: *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1986: *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1990: *In other words. Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1991: *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Brante, T. 1989: *Anthony Giddens och samhällsvetenskapen*. Stockholm: Symposion.
- Bryant, C. 1992: Sociology without philosophy? The case of Giddens' structuration theory. *Sociological Theory*, 10(2), 137–149.
- Calander, F. 1996: Fritidspedagogerna och samverkan. Utopister, Avantgardister och Realister i integrerade verksamheter. *Nordisk Pedagogik*, 16(4), 237–245.
- Calander, F. 1997: Mot en ökad helhetssyn? Strukturering av samlad skoldag i en integrerad skola-fritidshemsenhet. I S. Lindblad & H. Pérez (red): *Utbildning: Kultur – Interaktion – Karriär. Sidor av en forskningsgrupp*. (Pedagogisk forskning, nr 128) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Cohen, I. 1988: Structuration theory and social praxis. I A. Giddens & J. Turner (red): *Social theory today*. Cambridge: Polity.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. 1994: *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Evans, B. 1987: Agency and structure: Influences on a principal's initiation of change in school practices. *Australian Journal of Education*, 31(3), 272–283.
- Giddens, A. 1984: *The constitution of society*. Cambridge: Polity.
- Granström, K. 1994: *Katedern. En möbel laddad med många symboliska betydelser*. (FOG, rapport nr 18) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hansen, M. 1994: *Barnet och läraren i två samverkande lärarkulturer*. Paper presenterat vid The Fourth European Conference on the Quality of Early Childhood Education i Göteborg, 1–3 sept, 1994.
- Hansen M. 1995: *Yrkeskulturer i möte – läraren, fritidspedagogen och yrkesrollen. En analys av yrkesroller i samverkanssituationer*. Paper presenterat vid 23:e

- NFPF-kongressen i Aarhus, 16–19 mars, 1995.
- Hargreaves, A. 1986: *Two cultures of schooling: The case of middle schools*. London: Falmer.
- Harmer, S. & Wendel, A. 1992: *Skolbarnsomsorg i praktiken*. Stockholm: Publica.
- Haug, P. 1992: *Educational reform by experiment*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Hellsten, J. 1997: *Kampen mot kaos. Studie av hur en grundskola utformar elevernas arbetsmiljö*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 127) Uppsala: Uppsala universitet Pedagogiska institutionen.
- Johansson, I. 1984: *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Layder, D. 1989: The macro/micro distinction, social relations and methodological bracketing: Unresolved issues in structuration theory. *Current Perspectives in Social Theory*, 9, 123–141.
- Lindblad, S. 1994: *Lärarna – samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lortie, D. 1975: *Schoolteacher. A Sociological Studie*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mouzelis, N. 1989: Restructuring structuration theory. *Sociological Review*, 37(4), 613–635.
- Porpora, D. 1989: Four concepts of social structure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(2), 195–211.
- Qvortrup, J. 1994: *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Riksaasen, R. 1994: Models of two professional cultures: Teacher training for kindergartens and primary schools. I I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (red): *Teachers minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Rohlin, M. 1996: *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga?* Stockholm: HLS Förlag.
- Rolf, B. 1991: *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Sewell, W. 1992: A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29.
- Smith, C. 1983: A case study of structuration: The pure-bred beef business. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 13(1), 3–18.
- SOU 1991:54. *Skola-skolbarnsomsorg, en helhet*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Stensmo, C. 1995: Ledarstilar i klassrummet: två fallstudier. I L. Isberg & C. Stensmo (red): *Omsorg och engagemang. En vänbok till Gösta Berglund*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ursberg, M. 1996: *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ziehe, T. 1997: *Adieu, halvfjerdserie!* (manus)